

CASES MED FOKUS PÅ GRUPPENIVEAUET

CASE 1 VEJE OG VILDVEJE I TEKSTSAMTALEN

Kort beskrivelse af gruppen

Gruppen består af tre elever: Frede, Mads, Karl og en lærer: Kirsten. Eleverne er visiteret til et specialtilbud inden for autismspekteret, og i projektet har de arbejdet med Læserollemetoden.

Hverken Frede eller Mads har rykket sig signifikant målt med læsetestene, og Karl har slet ikke villet deltage, så han er hverken testet før eller efter projektet. Mads har en lidt bedre score i lytteforståelse, tekstforståelse og begrebsforståelse end Frede målt ved de test, som vi anvendte.

Eleverne har ikke tidligere siddet ved samme bord og arbejdet, og de har heller ikke gennemført samtaler om et fælles emne før.

Arbejdet med tekst 6: Hård træning

Gruppen har fulgt projektplanen og har derfor nået at gøre sig erfaringer med alle fire strategier i metoden: *Forudsige, Stille spørgsmål, Nye ord og Sammenfatte*. Kirstens indtryk efter de første fem tekstsamtaler er, at metoden giver mere samtale i gruppen, end hun havde turdet håbe på.

Kirsten har valgt at dele teksten i fire dele og nummereret strimlerne, inden tekstsamtalens start. Gruppen taler om én strimmel ad gangen helt i henhold til metoden, og Kirsten holder strategikortet op, når hun henviser til en strategi, så eleverne også får en visuel ledetråd til spørgsmålet.

Karl holder sig bogstaveligt talt helt i baggrunden: han sidder ikke ved samme bord som resten af gruppen og siger ikke ét ord under hele forløbet. Men når tekstsamtalen er slut, og gruppen skal holde frikvarter, tager Karl kontakt til Kirsten og genoptager tekstdiskussionen på tomandshånd med hende. Han havde altså fulgt rigtig godt med på behørig afstand!

Der kan nå at ske meget på 15 minutter i sådan en lille gruppe, selv om der reelt kun er to aktive elever og én lærer. Nedenstående seks små spot kan måske give et billede af den mangfoldighed af bolde i luften, som læreren skal have styr på for at styre en tekstsamtale.

1. spot

Kirsten har nummereret de strimler, som skal udleveres til eleverne. Tallet på strimlen virker distraherende på Frede, for på hans strimmel vender tallet på hovedet i forhold til teksten. Sådan en lille detalje er nok til, at Frede slet ikke kan holde fokus i starten af tekstsamtalen.

Mens Kirsten og Mads arbejder sig ind i teksten, bliver Frede ved med at vende og dreje strimlen. Først efter næsten fire minutters tekstsamtale finder han en løsning på problemet. Dialogen herunder følger umiddelbart efter dialog i spot 3 herunder:

Kirsten: *Okay, så det har noget at gøre med, at hun er mester, europamester, europæisk mester?*

Frede: *Kirsten, hvad nu hvis jeg bare visker det her totalt ud?*

Kirsten: *Det kan du også ...*
Frede: *(afbryder) ud og skriver et nyt?*
Kirsten: *Hvis det er lettere, så gør du bare det. Okay, så hun er, hun er noget mester i Europa ...*

Først herefter kan samtalen fortsætte uden forstyrrende tal, der står på hovedet.

2. Spot

Kirsten: *Hvad tror I, øh den handler om denne tekst?*
Mads: *Kørestole.*
Kirsten: *Noget om kørestole, ja. Hvilken sport har vi med at gøre, når vi snakker om kørestole?*
Mads: *Kørestolesporten.*

Inden for handicapdræt anvendes begrebet kørestolssport faktisk, selv om det ikke er et ord, der kan slås op i ordbogen. Inden for de Paralympiske lege kan deltagere i kørestol deltage i mange forskellige discipliner, som fx skydning, løb eller fodbold. Mon Mads egentlig ved noget om disse discipliner, eller er hans forslag blot et udtryk for spontan tale, som – om ikke andet – viser en ganske fin forståelse af, hvordan sammensatte ord kan dannes?

3. spot

Kirsten: *Når man er europæisk mester, hvad er man så?*
Mads: *Så er man fra udlandet.*

Det er én af den slags bemærkninger, som gør det sjovt at være lærer! Det er i hvert fald svært at lade være med at trække på smilebåndet. Måske kunne Kirsten have benyttet anledningen til dialog om, hvad de to ord – europæisk og mester – egentlig betyder?

4. spot

Kirsten ser spørgende rundt og fortsætter:

Kirsten: *Til foråret rejser Amanda til De Forenede Emirater.*
Mads: *Er det ikke kørestole?*
Kirsten: *Nej, det er et land langt væk.*
Mads: *Nå, det er sådan et.*
Kirsten: *Ja, og hvad skal hun så der? Er det for sjov, at hun tager dertil?*
Mads: *Nej, det er en konkurrence.*
Kirsten: *Det er nemlig en konkurrence, det er rigtigt, ja.*
Mads: *Hun skal klare tre ting, så er hun mester.*
Frede: *Altså en triatlon.*

En uventet og manglende forståelse af teksten eller begreberne viser sig her. Mads får åbenbart association til kørestole ved at høre udtrykket De Forenede Emirater. Men hvor kom den fra?

Og Frede har endelig fået flyttet sin opmærksomhed væk fra totallet, der stod på hovedet, og er tilbage i tekstsamtalen. Mads' formulering med, at Amanda skal klare tre ting, giver Frede association til begrebet triatlon. Et udtryk inden for sporten, der måske ikke lige lå forrest i et forventet vokabularium hos eleverne?

Frede nævner skydning, løb, svømning som de tre discipliner, og Kirsten får ikke korrigeret. I teksten står der bare, at Amanda skal deltage i tre konkurrencer – og altså ikke noget om discipliner. Det kunne være, at der var tre konkurrencer i kørestoleløb for at gå videre – og dermed altså kun én disciplin.

5. spot

I fortsættelsen af denne dialog påpeger Kirsten, at man ikke af teksten kan læse, hvilke konkurrencer Amanda rent faktisk skal deltage i. Men snakken om skydning, svømning og løb fortættér lidt endnu, og Frede runder af: *Ja, for ikke at nævne rekylen på selve geværet. Rekylen skal man holde øje med.*

Kunsten for læreren er at få eleverne til at holde sig til teksten. Kirsten forsøger i den fortsatte tekstsamtale at rette fokus på forståelse af forkortelserne EM, VM og OL og på begreber som overmand, tredjeplads, fjerdeplads og femteplads. Paralympiske Lege nævnes direkte i slutningen af teksten, og Frede er stadig med i samtalen:

Frede: *Paralympiske. Det har jeg aldrig hørt om.*

6. spot

Kirsten: *Er der en, der kan fortælle mig, hvad det er for en tekst, vi har læst? Er der en, der kan sammenfatte, fortælle, hvad er det for noget, vi har snakket om i dag?*

Mads: *Det er en pige, som vil gerne være på førsteholdspladsen uanset hvad.*

Begreber som grådig, nærig, snyderi, snedig, diskvalificeret – og endog udtrykket bitsch – drøftes i forbindelse med afslutningen af samtalen:

Mads: *Hun vil gerne have været på førsteholdspladsen*

Kirsten: *Ja*

Mads: *(nærmest henvendt til Amanda i teksten) ... Men ... man kan ikke få alting, bitch.*

Sammenfatning

Den forholdsvis korte tekst med et noget komprimeret meningsindhold gav rig mulighed for, at der blev skabt en god dialog. De strukturerede spørgsmål til teksten åbnede både op for, at eleverne spontant anvendte nye ord og begreber og inddragelse af elevernes forhåndsviden – ikke kun om konkrete emner (fx triatlon), men også om ords betydning og bøjningsformer.

De seks spots viser også, hvor svært det er at gennemføre en dialog og holde fast i ord og udtryk, der har med teksten at gøre. Dialogen kan nemt afspores. I spot 4 og spot 5 kunne dialogen være kommet på afveje i forhold til antallet af konkurrencer, der hurtigt bliver til antal discipliner. Læreren får til en vis grad bragt samtalen tilbage på sporet, til trods for at Frede gerne vil fortsætte med at tale om skydning, gevær og rekyl.

Refleksioner

Det er en velkendt balance for læreren: Hvor meget skal man følge et spor eller en association, som opstår i forbindelse med tekstsamtalen? Hvor meget tid skal man bruge på det? Hvornår leder sporene mere på afveje end godt er? At eleverne skaber associationer til noget kendt, er helt afgørende for, at de kan forstå og begribe en tekst, så de skal helt sikkert ansøres til dette. Men associationerne må ikke fordreje samtalen, de skal inddrages i det omfang, de kan berige samtalen og øge forståelsen.

Der gives glimtvis en idé om, hvordan elever hurtigt kan få dannet sammensatte ord og nye vendinger, som ikke indgår i vores fælles ordforråd. I dette tilfælde blev ord som kørestolesporten og førsteholdspladsen skabt, og europæisk mester fik ny betydning. Hvordan skal man forholde sig til det? Hvornår skal læreren stoppe op og rette eleverne eller forklare udtryk – og hvornår skal hun bare gå videre i teksten? Der findes ingen facitliste til de spørgsmål. Læreren må trække på sin erfaring, sit kendskab til eleverne, det faglige indhold og de faktuelle rammer.

Hovedsagen er, at læreren får skabt et rum, hvor eleverne kan holde fokus på en tekst i længere tid, hvor de kan samtale om teksten og berige hinanden med ny viden om det emne, teksten handler om. Det lykkedes faktisk for læreren i dette tilfælde trods lidt hård odds, men Frede, der fik strimler, hvor tallene stod på hovedet, og Karl, som slet ikke ville være med.

Ved projektets afslutning var der langt flere veje end vildveje i gruppens tekstsamtaler.

CASE 2 TYDELIG MODELLERING OG GUIDNING

Kort beskrivelse af gruppen

Gruppen består af fem piger i alderen 12-16 år: Asta, Linda, Randi, Susan og Sidse og deres lærer Marcus. De fire piger går til daglig i samme klasse, den femte pige kommer fra naboklassen. Fire af pigerne har diagnosen generelle indlæringsvanskeligheder, den sidste har desuden også en diagnose indenfor autismspektret. Gruppen er i projektperioden blevet undervist efter Stil-spørgsmål-metoden.

Fælles for de fem piger er, at de har meget store indlæringsvanskeligheder. I dagligdagen er undervisningen derfor stærkt individualiseret. Det er meget svært at få en samtale i gang i gruppen, eftersom elevernes interesser, viden og udtryksfærdigheder er på meget forskellige niveauer.

Arbejdet med tekst 6: Hård træning

Inden dagens tekstsamtale har Marcus talt med pigerne om Forenede Arabiske Emirater. Han har udpeget landet på et kort, vist et par billeder fra landet, og de har talt om, hvordan det mon er at bo i et så varmt land med ørken.

Gruppen har fulgt projektplanen og har derfor nået at gøre sig erfaringer med alle fire strategier i metoden: *Find svaret præcis dér, Tænk og led, Tænk dig om og Hvis det var dig.*

De fem spot fra undervisningen viser, hvordan læreren via sin meget tydelige guidning hjælper pigerne igennem arbejdet med teksten.

1. spot Find svaret præcis dér

Marcus: *Nu skal vi begynde at tænke os om. I skal sætte fingeren i teksten. (Marcus viser strategikortet Præcis dér). Første spørgsmål: Hvilken sport er Amanda europamester i?*

Marcus: *(kigger rundt) I har fundet det rigtige sted i begyndelsen af teksten. Hvilken sport er Amanda verdensmester i?*

Sidse: *(peger øverst i Lindas tekst) Her, her et eller andet sted.*

Sandra: *Europæisk*

Marcus: *Ja, hun er europæisk mester*

Sandra: *I kørestol*

Marcus: *I kørestol. Hun er jo europæisk mester i kørestol.*

Sidse: *I kørestol*

Denne samtale finder sted i begyndelsen af projektet, og eleverne er endnu ikke blevet helt fortrolige med spørgsmålene. Det er meget vigtigt for dem, at læreren viser strategikortet og rent faktisk lader eleverne helt fysisk sætte fingeren på svaret. Sidse hjælper Linda ved at pege øverst i hendes tekst, så Linda får hjælp til at

finde ud af, hvor hun skal lede efter svaret. For denne gruppen er det vigtigt, at de meget konkret vejledes til at finde ud af, hvor de kan finde svaret.

2. spot Tænk og led

- Marcus: *Hvor skal Amanda rejse hen til foråret? Hvor skal hun hen?*
Randi: *Det ved jeg*
Sandra: *(synger) Det ved jeg, det ved jeg, det ved jeg*
Sidse: *(peger i Lindas tekst) Dér!*
Randi: *Det ved jeg, det ved jeg, det ved jeg*
Sandra: *Har vi fundet det?*
Marcus: *Hvor skal hun rejse hen?*
Marcus: *Hvor skal hun rejse hen til foråret? Randi*
Randi: *Foren Emitater*
Marcus: *De Forenede Arabiske Emirater. Hm, det er jo et land i nærheden af Afrika.*

Eleverne er meget mere sikre på svaret til dette spørgsmål end ved det første spørgsmål. Og det selv om det nu kræves, at de søger længere nede i teksten. De giver udtryk for, at de kan svare ved at sige eller synge "Jeg ved det, jeg ved det ...". Dette kunne være et udtryk for, hvor vigtigt det er at arbejde med for forståelse af ord og begreber. Eleverne havde jo fået udpeget Forenede Arabiske Emirater på kortet, inden tekstsamtalen begyndte, så navnet var ikke helt ubekendt, selv om det er svært både at læse og udtale det.

3. spot Tænk dig om

- Marcus: *(Viser strategikortet Tænk dig om): Nå, nu skal I tænke sådan her: Hvorfor ...*
Sandra: *(peger med fingeren mod sit hoved): Tænke, tænke, tænke*
Marcus: *Hvorfor tror du, at Amanda synes, at VM er årets højdepunkt?*
Marcus: *Hvorfor tror I, at hun synes, at VM er årets højdepunkt? Kan I komme på noget? For der står jo sådan her i teksten: Årets højdepunkt er stadig VM i Lyon i Frankrig denne sommer. Hvorfor tror I, at hun synes, at de lige netop er den turnering, som er højdepunktet? Hvorfor er det ikke de tre konkurrencer, hun skal deltage i i De Forenede Arabiske Emirater?*
Sidse: *Det er fordi hun, fordi hun vil have, fordi hun vil vinde VM-guld!*
Marcus: *Hun vil gerne vinde VM-guld? Jaa, og hvorfor er det så meget bedre at vinde VM-guld end at vinde guld i en anden turnering?*
Sidse: *VM er større*
Marcus: *VM er en meget stor turnering. Husk på, at der kommer idrætsfolk fra hele verden, når der er verdensmesterskab. Så derfor er det, at man må sige, at man er virkelig dygtig, når man vinder VM. Og derfor synes hun nok, at VM er årets højdepunkt. Man skal være rigtig dygtig, hvis man får lov til at deltage i VM. Der er mange, som gerne ville være med og prøve at deltage i konkurrencerne. Så det er helt rigtigt, det er en meget stor turnering.*

Her er det læreren, som tænker højt om spørgsmålet for at lede eleverne ind til svaret. Inden de startede med at læse teksten, har de også talt om nye ord og begreber, og der talte de blandt andet om begreberne europæisk mester og verdensmester.

4. spot

- Marcus: *Hun er europæisk mester i kørestol. Europæisk mester?*
Sidse: *Man er den bedste til noget.*

Marcus: *Man er den bedste til noget. Og hvor er man bedst, når man er europæisk mester?*

Sidse: *I Europa*

Selv så langt henne i samtalen er lærerens "tænken højt" vigtig for, at eleverne kan skabe sammenhæng og forståelse i teksten.

5. spot Hvis det var dig

Marcus: *Nu skal I til at tænke lidt på jer selv. Og så spørger jeg sådan her: Hvornår er det årets højdepunkt for dig? Tænk på dig selv. Hvornår skal der ske noget, som er sjovt, eller noget, som er vigtigt? Hvad kan det være?*

Sandra: *Det er måske noget sjovt*

Marcus: *Ja, kan du komme i tanke om noget Sandra? Hvornår skal der ske noget sjovt?*

Sandra: *Når man spiller noget*

Marcus: *Når man spiller noget. Ja. jeg kan give et eksempel på, hvad jeg synes er årets højdepunkt for mig. Og det synes jeg næsten er, når i hvert forår, når vi engang i marts eller april plejer at tage på skiferie i en uge og køre slalom og sådan noget. Det, synes jeg, er rigtig sjovt, for så er man sammen hele familien.*

Her er lærerens modellering helt grundlæggende for at eleverne skal komme i gang med deres refleksioner. Efter dette begynder eleverne at komme med eksempler på højdepunkter i deres liv.

Sammenfatning

I denne gruppe blev teksterne fra starten oplevet som unødigt svære. Marcus valgte derfor, at gruppen i begyndelsen af hver samtale først læste teksten og bagefter talte om nye ord og begreber i teksten, – og først derefter gik de i gang med de fire spørgsmål, som hører til metoden. De fulgte således ikke helt metoden, men tilpassede den, så også denne gruppe af fagligt meget svage elever kunne være med. Det endte med, at der kom mange gode og givende tekstsamtaler i denne gruppe. Selve tekstsamtalen blev således separeret fra samtalen om nye ord.

For denne elevgruppe var strategikortene, som illustrerede de fire spørgsmål, meget vigtige. Billederne gav eleverne et klart vink, om de skulle søge efter svaret i teksten, eller om de skulle tænke selv. Eleverne viste ofte med tegn og fagter, at de havde forstået spørgsmålet, når Marcus viste spørgsmålskortet til dem. Alle elever i denne gruppe havde flere korrekte svar i tekstforståelse i posttesten end i prætesten.

Inden projektstart var læreren meget usikker på, hvordan Sidses tekstforståelse fungerede. Hun havde – og har – store afkodningsproblemer. Sidse gjorde fremskridt både i tekstforståelse og lytteforståelse i projektperioden.

Refleksioner

Det er en gruppe, som fagligt set er meget svage, og hvor alle ord skal "hives" ud af eleverne. Den meget forudsigelige struktur på samtalerne sammen med læreren, som er meget tydelig i sin styring af samtalen, og som løbende modellerer svarmulighederne, åbnede elevernes muligheder for at kunne være med i forløbet.

CASE 3 EN SAMMENSAT GRUPPE

Kort beskrivelse af gruppen

Gruppen består af fire elever: tre drenge: Harald, Niels, Søren og en pige, Sofie, samt deres lærer Christina. De fire elever går i samme specialklasse for elever med generelle indlæringsvanskeligheder, og alle fyldte 15 år i løbet af projektperioden. I klassen er der i alt 12 elever. Christina er klassens faste lærer. Gruppen arbejdede efter Stil-Spørgsmål-metoden i projektet.

Eleverne er meget positive overfor projektet, og de deltager konstruktivt hver på sin måde i samtalerne: Søren og Sofie siger stort set ikke noget, men følger tydeligt med, Niels og Harald taler meget og gerne.

Læreren blev syg midt i projektperioden, så rytmen med to tekster om ugen blev brudt efter tekst 9 (som denne case omhandler). Hun havde haft sygedage i dagene mellem tekstsamtalerne indtil tekst 9. Derefter kom der til at gå en hel uge mellem tekst 9 og tekst 10 og to hele uger mellem tekst 10 og 11. Derefter kom samtalerne tilbage på sporet med to samtaler om ugen.

Arbejdet med tekst 9: Den lille havfrue

De fire elever og deres lærer sidder rundt om et bord i et aflukket lokale. Stemningen i lokalet er positiv.

Christina er meget rolig og imødekommende overfor elevernes indslag. Samtalen om teksten tager i alt 16 minutter. De første to minutter bruges til at dele teksten ud og læse den op. De resterende 14 minutter bliver brugt til samtale om teksten. Det overordnede indtryk af samtalen er, at den forløber roligt, og at elever og lærer sjældent taler i munden på hinanden – men de afbryder hinanden en del gange.

1. spot Harald

Harald er tosproget og kan være meget svært at forstå: hans udtale er uklar, han mangler ord, og hans syntaks er ikke på plads. Han gjorde sig stor umage med at være aktiv i alle tekstsamtalerne. I førstest svarede han rigtigt på 10 ud af de 15 spørgsmål i tekstforståelse, i eftertesten svarede han rigtigt på 13. For de øvrige testresultater ses ingen ændring i hans præstationer.

I tekstsamtalen om tekst 9 viser Harald, at han faktisk har en del almenviden. Han ved fx, at H.C. Andersen er fra Odense, og at hans hus er lavet om til museum. Han er den eneste, som kan huske, at han har set Den lille Havfrue – men han kan ikke svare på, om han blev skuffet, da han så den, for han ved ikke, hvad skuffet betyder. Han kan også som den eneste fortælle om en anden statue, han har set. Den står tæt ved hans hjemby i Polen og forestiller Nicolaus Kopernikus, og han kan fortælle læreren noget om, hvem det er:

Harald: *Jeg har set Nikolaj Kopernikus¹... eller...*

Christina: *Nikolaj Kopernikus?*

...

Christina: *Kopernikus er det ikke, det er en skuespiller²?*

Harald: *Altså, det er han ikke.*

Christina: *En polak, der hedder det?*

Harald: *Nej, altså, Kopernikus, det var ham, der opfandt, at jorden går (laver en bevægelse med hånden)...*

Christina: *Ahh.*

...

Christina: *Ja, men, jeg tror, det er fordi, der er også en dansk skuespiller, der hedder Nicolaj Kopernikus, er det ikke rigtigt?*

...

Harald: *Det er ikke rigtigt?*

Christina: *Det er det. Det kan være, at han er opkaldt efter ham.*

Harald: *Så, det er sådan. Jeg har set den i Torun.*

Haralds usikre danske sprog gør det svært at føre en samtale. Han er rent faktisk meget svær at forstå – også for Christina, som har været hans lærer i et par år. Christinas manglende viden om astronomen Nicolaus Kopernikus hjælper heller ikke samtalen på gled.

1 Harald henviser til den polske astronom Nikolaus Kopernikus (1473–1543).

2 Christina henviser til en nulevende og kendt dansk skuespiller, som hedder Nikolaj Kopernikus (f. 1967)

2. spot Sofie

Sofie er en meget stille, lidt indadvendt pige uden meget mimik. Hun er meget konkret tænkende og ikke særlig initiativrig. I første runde svarede hun rigtigt på 11 ud af de 15 spørgsmål i tekstforståelse, i eftertesten svarede hun kun rigtigt på otte.

I tekstsamtale 9 sidder Sofie hele tiden med hånden (eller begge hænder) under kinden. I starten med et lidt tvært ansigtsudtryk, i slutningen med et lille smil på læben. Hun flytter blikket mod den, der taler, eller kigger ned i teksten. Hun markerer undervejs og byder også ind med relevante svar til de fire spørgsmål. Men som lærer skal man være meget opmærksom for at få øje på Sofies markeringer.

Christina: *Ja. Nå, nu skal I så tænke jer om (lægger strategikort 3 frem på bordet), og så spørger jeg: Hvorfor bliver mange mennesker skuffede, når de ser statuen?*

(Sofie rækker fingeren i vejret)

Christina: *Kan du huske det, Sofie?*

Sofie: *Fordi den ikke er så stor, ikke?*

Og senere prøver Niels at komme i tanke om navnet på den gade (Langelinje), hvorfra man kan se Den lille Havfrue. Christina prøver at hjælpe hukommelsen på glem ved at minde eleverne om, at de har været på lejrskole i København, og at de i den forbindelse også var på havnerundfart.

Niels: *Hvad fanden hedder den, hvad fanden hedder den gade?*

Christina: *Jeg ved ikke, hvad gaden hedder, men hvad er det, hvad er det, når vi sejlede der?*

Niels: *Ja.*

Sofie: *Jeg kan godt huske, vi var ude og sejle engang.*

Niels: *Hvor var det?*

Sofie: *Det var ikke ved Islands Brygge, var det?*

Christinas sygefravær påvirkede Sofie meget. Hun gav nærmest op efter samtalen om tekst 9, måske fordi det krævede for meget af hende at huske, hvad det hele gik ud på? Måske fordi Niels i projektets sidste del overtog mere og mere af samtalen, så det var svært at komme til orde? Måske fordi Niels tydeligvis blev mere og mere irriteret på de andre (og langsomme) elever? I lærerloggen efter samtalen om tekst 15 bemærker Christina, at Sofie igen begynder at være aktivt med.

3. spot Søren

Søren er en meget ordentlig dreng og meget stille. Teksterne og samtalerne om disse lå nok lige i overkanten af, hvad han magtede. I første runde svarede han rigtigt på 14 ud af de 15 spørgsmål i tekstforståelse, i eftertesten svarede han rigtigt på 13.

I løbet af de 16 minutter, som bruges til tekst 9, indgår Søren fire gange i dialoger. Første gang, da han på opfordring kan svare korrekt på første spørgsmål. Hans svar er kort *På en sten*.

Efter ca. 7 min. henvender Christina sig igen direkte til Søren (vedrørende fjerde strategi):

Christina: *Har du set nogen statuer (kigger på Søren)?*

Søren: *Ja.*

Christina: *Ja. Hvad har du set, Søren?*

Søren: *Det kan jeg ikke huske, jeg tænker lige.*

Søren taler kun, når læreren henvender sig direkte til ham. Men han er opmærksom under hele samtalen,

flytter blikket mod den, der taler, eller kigger ned i teksten, og han sidder det meste af tiden med et lille smil på læben. Han besvarer to konkrete spørgsmål (det andet er: *Hvad kan statuer være lavet af?* og Søren svarer: *Sten*). Men så snart læreren forsøger at få Søren til at sige lidt mere, så svarer han, at han ikke kan huske det. Læreren forsøger ikke at presse ham yderligere eller hjælpe hans hukommelse på vej.

4. spot Niels

Niels havde med Christinas udtryk sin stjernestund under projektet. Han glædede sig til både læseprøver og tekstsamtaler og kunne være blevet ved i længere tid – hver gang. Han var koncentreret og aktiv fra start til slut i samtalerne. Især i projektets sidste del blomstrede han gevaldigt op. I førtesten svarede han rigtigt på 14 ud af de 15 spørgsmål i tekstforståelse, i eftertesten svarede han rigtigt på 15. Testresultatet afslører ikke, om der er sket en egentlig udvikling, testen var ganske enkelt for let til ham, så han "ramte loftet" (jf. kapitel 4).

Samtalen om tekst 9 slutter sådan:

Christina: ... *Nå, godt, det var en god snak*

Niels: (afbryder) *Nej, er vi færdige?*

Christina: ... *om statuer, så er vi færdige.*

Niels: *Nej, jeg magter ikke, jeg magter ikke at gå ned i klassen.*

Christina: (Griner).

Harald: *Kan vi ikke bare sidde her?*

Niels afbryder gentagne gange både læreren og de andre elever i løbet af samtalen. Det virker ikke som om, han selv registrerer, at han gør det. Christina bemærker det ikke direkte. Men på intet tidspunkt i løbet af samtalen henvender hun sig direkte til Niels, hvorimod de tre andre elever som hhv. fire og fem gange hver direkte bliver opfordret til at byde ind med svar. Niels behøver ingen opfordringer. Han er på banen hver gang!

Sammenfatning

Der er ingen tvivl om, at sammensætning af gruppen har en betydning for elevernes udbytte af tekstsamtalerne. I denne gruppe er en elev (Harald) ifølge testresultaterne gået frem i tekstforståelse, en elev (Sofie) er direkte gået tilbage, og to elever (Niels og Søren) er på samme niveau i førtest som i eftertest. Begge elever ramte imidlertid loftet i førtesten, så de havde ingen chance for at forbedre deres læseresultat.

Lærerens sygdom midt i forløbet påvirkede tydeligvis Sofie. I tekst 9 var hun tæt på "sit højdepunkt" fagligt, hun smilede og tog initiativ. Hun skulle helt frem til tekst 15, før hun var i nærheden af det niveau igen. Lagttagelserne kan være med til at understrege, hvor vigtig struktur og regelmæssighed er for denne elevgruppe.

I første omgang virkede det som en oplagt konklusion, når man kiggede på videooptagelsen fra tekst 9, at de to dygtige elever (Harald og Niels) "stjal billedet" fra de to mere tilbageholdende elever (Søren og Sofie). Men kigger man nærmere på videoen, ser man, at Sofie faktisk tager initiativ til at svare flere gange, og at Søren kan svare på nogle af spørgsmålene, når han direkte bliver adspurgt. Så det kan også være, at de to dygtige elever rent faktisk hev de to svagere elever op – eller at alle fire elever på hver sin måde blev hevet op af fællesskabet!

Refleksioner

Hvis de to lidt svagere elever skal kunne komme mere på banen, så er det nødvendigt, at de to stærkere elever holder lidt igen. Faren ved den strategi er, at tekstsamtalen ikke bliver en samtale, men en traditionel "overhøring" af eleverne. På længere sigt skal Niels nok lære at være bedre til at vente på at få tur, og Harald skal måske til en talepædagog med henblik på at få strammet op på sin udtale. Som den er lige nu, er det simpelthen svært af føre

en samtale, fordi han er så svær at forstå – også for dem, der kender ham godt. Spørgsmålet er, om det er tosprogetheden, der er den primære årsag, eller om der er egentlige udtalevanskeligheder? Selv tror han, at hans udtale er så svær at forstå, fordi hans stemme er i overgang. Den forklaring kunne tyde på, at han også har udtalevanskeligheder på sit modermål.

En anden vej frem kunne måske være, at læreren var mere eksplicit i sine tilbagemeldinger til eleverne. Måske endda både i talesprog og kropssprog? Læreren smiler hele tiden til eleverne, når hun responderer på deres ytringer, hvad enten hun synes, de er kommet med et godt svar eller et svar, som er skudt ved siden af. Det skaber en rolig, tryk atmosfære i rummet. Men det giver måske ikke så tydelige signaler om, hvad der er et rigtigt – eller et godt – svar? Eleverne skal forholde sig til mange ord i en sådan tekstsamtale, og med så svage elever, som disse, er tydelige og mere utvetydige budskaber måske at foretrække?

Endelig kunne en mere målrettet forberedelse fra lærerens side måske have været med til at stramme samtalen op. Dette skal ikke misforstås: læreren var tydeligvis forberedt til samtalen – men hun havde måske ikke tænkt så meget over, hvilke (af)veje samtalen kunne føre til? Hvis læreren inden samtalen havde tænkt over stednavne knyttet til Den lille Havfrue, eller at klassen rent faktisk havde været på kanalrundfart i forbindelse med lejrskolen et års tid forinden, så kunne hun måske have guidet elevernes tanker og stimuleret deres hukommelse bedre, end tilfældet var.